
Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita

Skills of the Thought and the Learning Shared for the Improvement of the Written Composition

RAÚL GUTIÉRREZ-FRESNEDA

Universidad de Alicante
raul.gutierrez@ua.es

Resumen: El propósito de este trabajo fue analizar el efecto que un programa de enseñanza de las estrategias de expresión escrita basado en el desarrollo de las destrezas del pensamiento implementado a través de grupos interactivos tiene en el aprendizaje de la composición escrita. En el estudio participaron 375 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años. Los resultados apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren el aprendizaje compartido junto con las destrezas de pensamiento, en cuanto que facilitan el aprendizaje de la composición escrita.

Palabras clave: Comunicación verbal, Lenguaje escrito, Escritura, Expresión escrita.

Abstract: The purpose of this study was to analyze the effect of a program of teaching writing strategies of development based on thinking skills implemented through interactive groups on learning of written composition. In the study 375 students participated aged between 9 and 10 years. The results support the development of teaching models that integrate shared learning with thinking skills as they facilitate learning of written composition.

Keywords: Verbal communication, Written language, Writing, Composition writing.

INTRODUCCIÓN

La composición escrita constituye uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo, tanto por la complejidad de los procesos implicados como por la relevancia que presenta en el acceso a la información y al aprendizaje de los contenidos curriculares.

En los últimos años se ha incrementado el interés de la investigación sobre los procesos de composición escrita como consecuencia del elevado porcentaje de alumnos que presentan carencias en las competencias comunicativas, evidenciándose un dominio insuficiente de las habilidades escritoras que se refleja en la calidad de sus producciones textuales (OCDE, 2013; Arroyo, 2013; Gutiérrez y Luque, 2014; Valencia y Caicedo, 2015).

Tradicionalmente, la composición escrita se ha concebido como un producto de conocimientos de carácter gramatical (Condemarín y Chadwick, 1990; Jiménez y Velilla, 1993) en el que la expresión escrita se valoraba a partir de la combinación de símbolos gráficos y la organización de palabras en las estructuras sintácticas. Desde el enfoque funcional, otro grupo de autores ampliaron este enfoque poniendo el énfasis en la función comunicativa: es el caso de Cassany (1999) o Condemarín y Medina (2000) cuando consideran la escritura un instrumento de comunicación que se lleva a cabo porque se tiene algo que decir. Otras investigaciones realizadas sobre las acciones mentales que los escritores expertos desarrollan cuando escriben aportaron una nueva forma de definir la composición escrita. Entre estos estudios se encuentran los de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1992) o Cassany (1999), quienes afirman que la composición escrita es una actividad creativa compleja, que implica un conjunto de operaciones (planificar, textualizar y revisar) y varias suboperaciones cognitivas (generar ideas, organizarlas y plantearse objetivos...).

Los estudios llevados a cabo durante las últimas décadas sobre la escritura han establecido dos dimensiones claramente diferenciadas, un enfoque centrado en el producto (el texto) y un enfoque centrado en el proceso de elaboración del texto. El primero es de carácter lingüístico y su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto, mientras que el segundo se centra en detectar los procesos cognitivos que el sujeto pone en práctica al expresarse por escrito (Bereiter y Scardamalia, 1987; Salvador y García, 2005; Fidalgo, Torrance y Robledo, 2011; Wakabayashi, 2013; Gutiérrez, 2014; Rienda, 2016).

En la actualidad la escritura se entiende como un proceso de comunicación, de análisis y reflexión que requiere generar y organizar las ideas para luego desarrollarlas en un contexto con una intención comunicativa determinada. Es decir, la

expresión escrita se concibe como una habilidad cognitiva compleja que implica el desarrollo de varias capacidades y estrategias cognitivas que se desarrollan en una situación de comunicación para elaborar un texto significativo y funcional.

De esta complejidad de la escritura y su didáctica surgen diferentes modelos para la enseñanza de la composición escrita, entre los que destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981, 1984). Posteriormente el propio Hayes (1996) lo actualizó incluyendo aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales, entre los que destacan dos componentes esenciales del proceso de composición escrita: el entorno de la tarea, o componente sociocultural, y el individuo. Dicho modelo se caracteriza por considerar la actividad de la escritura como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia. Desde esta perspectiva, la escritura requiere no sólo la intervención de procesos cognitivos de bajo nivel para la traducción gráfica, sino también la activación y coordinación de procesos cognitivos de alto nivel (planificación, transcripción y revisión), los cuales se encuentran al mismo tiempo regulados por otros de carácter metacognitivo que se ponen en práctica para elaborar la producción del texto (Hayes, 1996).

La *planificación* es un proceso mental referente al diseño previo del escritor sobre lo que quiere decir y cómo lo va a decir, atendiendo a las exigencias del tema, a la audiencia y a la organización textual. Incluye varios subprocesos u operaciones cognitivas; la generación de ideas o contenidos, la organización de la información en una estructura global y coherente del texto escrito y el establecimiento de objetivos que guíen el desarrollo de la composición. La *transcripción* o producción del texto supone la transformación de las ideas del escritor en lenguaje inteligible para el lector. Es un proceso complejo, ya que el escritor debe atender a varias demandas: los propósitos y el contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, la adecuación ortográfica... En esta fase se pone en funcionamiento el conocimiento lingüístico tanto de las convenciones (ortografía, grafía, puntuación, etc.) como de las reglas gramaticales (léxico y morfosintaxis), así como la cohesión discursiva y la estructura textual (Graham, Harris y Larsen, 2001). El propósito comunicativo y los procesos que se desarrollan están condicionados por dos tipos de objetivos: procedimentales, referentes a cómo realizar el proceso de escritura; y de contenido, que especifican todo lo que el escritor quiere decir a sus lectores. La *revisión* es un proceso cognitivo en el que el escritor analiza y corrige la composición textual comparándola con la representación mental del mismo, tanto desde el punto de vista formal como conceptual y funcional. La revisión no es un proceso final de la producción textual sino que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de escritura.

De estos procesos de alto nivel, la planificación es la fase en la que mayores dificultades de aprendizaje se producen debido a que el alumno escribe directamente lo que le viene a la mente en un primer borrador sin diseñar un plan previo que tenga en cuenta las exigencias del tema, la audiencia y la organización del texto (Graham y Harris, 1996; García 2009; Valencia y Caicedo, 2015).

Atendiendo al desarrollo social y cultural de la escritura se encuentra el modelo del interaccionismo sociodiscursivo, el cual entiende que el contexto forma parte del proceso de composición (Bronckart, 2004; Dolz, Gagnon y Toulou, 2008). En esta misma línea sociocultural se encuentra el modelo metasociocognitivo propuesto por Arroyo (2009), que reconoce la escritura como un proceso articulado dentro de un marco social, cultural y discursivo.

Desde el enfoque funcionalista y comunicativo, la escritura no es una actividad meramente técnica centrada en la simple generación y representación escrita de palabras, sino que es un medio de construcción cultural que tiene lugar en situaciones comunicativas significativas a través de la interacción con otras personas (Camps y Castelló, 2007; Graham, 2008). Es decir, la expresión escrita más allá del mero dominio de las reglas de transcripción del código escrito implica otras dimensiones (cognitiva, afectiva, social,...) y tiene como finalidad construir un discurso adecuado a distintas situaciones comunicativas a través del diálogo, lo que supone desarrollar un proceso dialéctico para cooperar y resolver los problemas que se plantean. Así, la composición escrita constituye una actividad conjunta en la que la reflexión y la puesta en común se hacen imprescindibles, siendo fundamental la construcción compartida durante todo el proceso de composición.

Los estudios realizados en las instituciones educativas señalan que las acciones pedagógicas relacionadas con la producción escrita se caracterizan por ser prácticas de carácter repetitivo y mecánico que reflejan la ausencia de actividades de tipo cognitivo y metacognitivo (Fernández-Cárdenas, 2009), además de estar centradas mayoritariamente en los procesos de composición llevados a cabo de manera individual, que consideran los procesos y las acciones estratégicas como objetivos individuales (Gutiérrez y Luque, 2014; Inga, Rojas y Vara, 2013; Jimeno, 2004;) y desestiman las posibilidades que pueden alcanzarse si la actividad de la escritura se desarrolla de manera colectiva.

En la producción dialógica la composición incluye tanto el componente individual como el colectivo, de forma que, por medio de las habilidades comunicativas de dialogar sobre el texto que tienen las personas, se favorecen las interacciones y la puesta en común de las estrategias que contribuyen a un mayor grado de aprendizaje (Agustí, Ballart y García, 2014; Gutiérrez, 2016).

Dentro de este proceso de implicación activa de las estrategias de compo-

ción escrita, las destrezas de pensamiento pueden constituir un instrumento de aprendizaje eficaz en cuanto que favorecen la adquisición de hábitos mentales reflexivos, la identificación y generación de ideas, la organización de las acciones mentales, el establecimiento de relaciones y conexiones entre las ideas, así como la estructuración coherente del contenido textual. Además, debido a que las destrezas de pensamiento se componen de distintos organizadores gráficos y se acompañan de una serie de preguntas guía, favorecen la representación gráfica del proceso mental durante el transcurso de la producción escrita, lo que contribuye a una mayor visualización de las ideas y al incremento del pensamiento crítico y creativo. Eso puede resultar un recurso didáctico de gran utilidad para potenciar la comunicación escrita a través del desarrollo de los procesos cognitivos de composición. Sin embargo, a pesar de las ventajas que presentan las destrezas de pensamiento en la dinámica del aula, su utilización está orientada de manera específica a la mejora de la capacidad del pensamiento cuando también puede constituir una herramienta pedagógica de gran valía para la mejora de la composición escrita.

La importancia que tiene la adquisición de un buen proceso de aprendizaje de la escritura en el ámbito educativo es evidente; sin embargo, a pesar de las aportaciones de los diferentes modelos de composición escrita y de los estudios realizados hasta la fecha, actualmente se sigue encontrando en las aulas un amplio predominio de métodos de enseñanza tradicionales que desatienden el desarrollo de las estrategias que intervienen en la composición escrita. Esto sugiere la necesidad de seguir profundizando en metodologías innovadoras que contribuyan a la mejora de los procesos de aprendizaje de la escritura con la finalidad de favorecer su puesta en práctica, aprovechando las potencialidades que nos ofrece la reflexión individual y compartida que los propios alumnos llevan a cabo para construir el significado del texto.

El objetivo de este estudio fue analizar el efecto que puede presentar la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de composición escrita a través de la ayuda mutua entre los compañeros mediante el empleo de las destrezas de pensamiento en el logro de los mecanismos necesarios para un aprendizaje escritor más eficaz. Para ello, se compara el grado de adquisición de la composición de la escritura en dos muestras de alumnos de entre 9 y 10 años, uno que recibe intervención en el proceso de expresión escrita mediante la utilización de organizadores gráficos y mapas del pensamiento en grupos interactivos, y otro que sigue el mismo programa de enseñanza de composición escrita a través de la clase magistral. La hipótesis que se plantea es que los estudiantes entrenados en el aprendizaje de la escritura mediante el apoyo de las destrezas de pensamiento obtendrán un mayor dominio de la composición escrita.

MÉTODO

Participantes

Para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta tanto la heterogeneidad de los centros (público y concertado) como el hecho de que estos estuvieran ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio. La muestra estaba compuesta por 375 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años (Media = 9,62; DT = 0,35), de los cuales el 48,6% eran niños y el 51,4% niñas. Estos alumnos pertenecían a cuatro centros educativos públicos y concertados. Se asignaron al azar dos colegios al grupo experimental (198 alumnos) y otros dos al grupo control (177 alumnos), y en ambos quedó la misma distribución: un colegio público y uno concertado en el grupo experimental; un colegio público y uno concertado en el grupo control. De los 198 participantes experimentales, el 49,3% son varones y el 50,7% mujeres, mientras que de los 175 participantes del grupo control, el 48,2% son varones y el 51,8% son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($X^2=0.46$, $p>.05$).

Instrumentos de evaluación

Con la finalidad de evaluar la variable dependiente objeto de estudio se utilizaron tres instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

1. *Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BECOLE)* (Galve, 2005). Evalúa los principales procesos implicados en la escritura a nivel léxico, sintáctico-semántico oracional y textual. En este estudio se utilizó la prueba de ordenación de palabras para formar una oración y la prueba de construcción de estructuras sintácticas que evalúan el nivel sintáctico-semántico oracional. En todas las tareas se concede un punto por acierto. Dicha prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.95.

2. *Proescrí-Primaria* (Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura) (Artiles y Jiménez, 2007). Se utilizaron las pruebas relativas al dominio de los procesos de estructuración léxica, los procesos de estructuración morfosintáctica y los procesos de planificación. En cada una de estas pruebas se concede un punto por cada respuesta correcta. De acuerdo con el procedimiento de Cronbach el coeficiente de fiabilidad es de 0.85.

3. *PROESC*. Evaluación de los procesos de escritura (Cuetos, Ramos y Ruano, 2003). Se utilizaron las pruebas de planificación de textos narrativos y expositivos mediante la escritura de un cuento y la redacción sobre un animal conocido. En el

texto narrativo se valoraron tanto los contenidos como la coherencia-estilo, mientras que en el texto expositivo se evaluaron los contenidos y la presentación. La puntuación máxima en cada apartado es de 10 puntos. Dicha prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.82.

Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de tres instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control, con la finalidad de medir la variable dependiente sobre la que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto la composición escrita.

La evaluación inicial de los alumnos se llevó a cabo de forma colectiva en el aula ordinaria en el mes de octubre de 2015 dentro del horario escolar. Posteriormente se implementó el programa de intervención (4 sesiones de 55 minutos semanalmente): los alumnos experimentales estaban distribuidos en equipos interactivos y los del grupo control de manera individual según la estructura del aula tradicional. En el mes de abril de 2016, momento en el que ya se había aplicado por completo el programa, se volvió a realizar la evaluación a todo el alumnado con los mismos instrumentos. El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

Programa de intervención

El programa que se implementó tenía como finalidad mejorar el proceso de composición escrita mediante el desarrollo de las estrategias que permiten al escritor elaborar textos de manera adecuada a través del entrenamiento y del empleo de los subprocesos implicados en la producción textual: planificación, producción y revisión.

Con este propósito se utilizaron las destrezas del pensamiento, que son herramientas que ayudan a mejorar la capacidad de pensar además de hacer “visible el pensamiento”, es decir, posibilitan conocer en mayor medida la forma en la que los alumnos piensan durante el proceso de composición escrita, aspecto fundamental para favorecer ayudas eficaces y adecuadas al proceso de aprendizaje de los alumnos. Las destrezas del pensamiento están formadas por dos elementos: los organizadores gráficos, que recogen de forma gráfica los diferentes subprocesos que

intervienen en la producción textual (propósito de escritura, audiencia, estructura textual,...), y los mapas de pensamiento, que constituyen una guía con diferentes cuestiones (¿para qué vamos a escribir?, ¿a quién se dirige el texto?, ¿qué sabemos de este tema?,...), que permiten conocer, orientar y desarrollar el proceso de pensamiento del alumno durante la construcción del texto.

En la primera sesión se presentó un organizador gráfico que recogía estos subprocesos junto con un mapa del pensamiento (cuestiones guía), que tenía como finalidad servir de ayuda al alumnado durante el proceso de construcción del texto. A continuación se indican estos aspectos, que sirvieron de ayuda para el diseño de la producción textual y favorecieron el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo.

—Planificación (antes de escribir):

- » Propósito de escritura: ¿para qué vamos a escribir?
- » Audiencia: ¿a quién se dirige el texto?
- » Estructura textual: ¿qué tipo de texto vamos a escribir?
- » Conocimientos previos: ¿qué sabemos de este tema?
- » Búsqueda de información: ¿qué más queremos saber del tema?
- » Generación de ideas: ¿sobre qué vamos a escribir?

—Transcripción (durante la escritura):

- » Organización de las ideas: ¿las ideas están organizadas en distintos párrafos?
- » Ordenación sintáctica: ¿las oraciones expresan con claridad las ideas?
- » Coherencia textual: ¿las oraciones están bien relacionadas?, ¿se mantiene la continuidad temática?
 - Riqueza de vocabulario: ¿se emplean palabras variadas en la producción del texto?
 - Producción gráfica: ¿la letra es clara?, ¿se respetan los signos de puntuación?

—Revisión (después de la escritura):

- » Adecuación textual: ¿el texto producido se corresponde con el plan previo elaborado?
- » Estructura del texto: ¿la composición presenta la estructura inicial establecida?
- » Selección léxica: ¿hay palabras u oraciones que se repiten o que no tienen sentido?
- » Puntuación y ortografía: ¿existe alguna falta ortográfica o de puntuación en el texto?

En la segunda sesión se realizó una composición escrita conjuntamente por todo el grupo clase, con la guía del docente, sobre el proceso de composición escrita, a partir de la elección de un tema de actualidad del interés del alumnado. Se siguieron tanto el organizador gráfico como el mapa de pensamiento con las cuestiones indicadas, ya que en ellos se explicitaban los procesos que deben ponerse en práctica durante la elaboración de la composición escrita.

A partir de la tercera sesión, se implementó un modelo metodológico orientado a fomentar la puesta en común de los procesos de composición entre los distintos compañeros. Con esta finalidad se formaron en cada aula cinco grupos dirigidos por diferentes alumnos que previamente habían sido instruidos sobre el proceso a desarrollar. Los responsables contaban con distintos materiales de producción escrita que el profesor les había entregado, los cuales estaban distribuidos en seis sesiones y orientados al desarrollo de las siguientes estrategias:

- Establecer los elementos de la situación de comunicación (escritor, audiencia, objetivo, tema).
- Búsqueda de información, génesis y organización de las ideas (mapas conceptuales, esquemas...).
- Redacción de las ideas cuidando los mecanismos de cohesión y coherencia textual.
- Análisis de la continuidad temática y de la riqueza de vocabulario empleado.
- Comparar la composición textual elaborada con los propósitos iniciales establecidos.
- Comprobar la adecuación de la estructura textual empleada, así como la representación gráfica, ortográfica y el correcto uso de los signos de puntuación.

Al finalizar el entrenamiento en las estrategias señaladas, se realizó una tarea de producción escrita conjunta por parte de todo el grupo clase con el modelado del profesor, en la que se ejercitaron las distintas estrategias que se habían trabajado en cada uno de los grupos. Posteriormente, los componentes de cada grupo cambiaron de coordinador y repetían el proceso nuevamente con un texto que contenía una temática y una estructura textual diferente. El trabajo de cada grupo comenzaba con un periodo de reflexión individual sobre las demandas de la tarea presentada, momento a partir del cual se iniciaba una puesta en común a modo de tertulia dialógica por parte de todos los compañeros del grupo, en el que se ejercitaba conjuntamente la estrategia correspondiente. El proceso se repitió hasta que todos los alumnos del grupo clase pasaron por los distintos coordinadores. Final-

mente, se efectuó una autoevaluación sobre el proceso realizado y los aprendizajes adquiridos.

El grupo control recibió el mismo programa de enseñanza descrito pero con la diferencia de que el alumnado trabajaba de manera individualizada, sin el apoyo de las destrezas de pensamiento, es decir, siguiendo el modelo magistral tradicional.

RESULTADOS

Con la finalidad de analizar el cambio en las variables objeto de estudio se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con las puntuaciones obtenidas en los test administrados en la fase pretest, posttest y en la diferencia posttest-pretest, así como análisis de varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOVAs, ANCOVAs) de las diferencias posttest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Estos análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS 20.0. Además, se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) (pequeño $< .50$; moderado $.50-.79$; grande $\geq .80$). Los resultados del MANOVA pretest para el conjunto de variables puso de relieve que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=1.62, p>.05$. Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariables, fueron significativos $F(1,74)=1.76, p<.05$. Estos datos ponen de manifiesto que el programa de intervención tuvo un efecto significativo. Para analizar el cambio en cada variable se realizaron análisis descriptivos y de varianza que se presentan en la Tabla 1.

CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN A NIVEL SINTÁCTICO-SEMÁNTICO ORACIONAL

Con el objeto de analizar la eficacia del programa en el desarrollo de la composición escrita a nivel sintáctico, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test BECOLE. El MANOVA pretest no evidenció diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=2.31, p>.05$, sin embargo, los resultados del MANCOVA posttest-pretest, $F(1,74)=1.56, p<.05$, confirmaron diferencias significativas entre ambas condiciones. Respecto al análisis de cada variable de forma independiente en la *construcción de estructuras sintácticas*, se observó un aumento mayor en los experimentales ($M=.65$) que en el grupo control ($M=.20$). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=.21, p>.05$. Sin embargo, el ANCOVA posttest-pretest evidenció diferencias estadísticamente significativas

entre condiciones, $F(1,74) = 7.12$, $p < .01$. El tamaño del efecto fue pequeño ($r = .38$), lo que pone de relieve una mejora de la capacidad para elaborar la información escrita a nivel sintáctico atribuible al programa de intervención.

CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN MORFOSINTÁCTICA Y EN LA SEMÁNTICA RELACIONAL

Con el propósito de evaluar el impacto del programa en la comprensión morfosintáctica y en la semántica relacional, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test PROESCRI. El MANOVA pretest realizado con el conjunto de las tres variables medidas (estructura léxica, estructura morfosintáctica y planificación guiada) no evidenció diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control, $F(1,74)=2.31$, $p > .05$. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest, $F(1,74)=2.31$, $p < .01$, al igual que en el MANCOVA posttest-pretest, $F(1,74)=3.45$, $p < .01$. Como se puede observar en la Tabla 1, en la variable *estructura léxica* el grupo experimental obtiene una mejora ($M = .63$), mayor que la conseguida por el grupo control ($M = .36$). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=.342$, $p > .05$. Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos, $F(1,74)=5.15$, $p < .05$. El tamaño del efecto fue pequeño ($r = .27$). En la variable *estructura morfosintáctica*, la muestra experimental obtiene un incremento ($M = .67$), superior al conseguido por el grupo control ($M = .19$). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=.532$, $p > .05$. Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest evidenciaron resultados significativos, $F(1,74)=7.52$, $p < .01$. El tamaño del efecto fue moderado ($r = .56$). En la variable *planificación guiada* se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ($M = .88$) frente a los del grupo control ($M = .24$). Los resultados del ANOVA pretest evidenciaron que *a priori* no existían diferencias significativas entre ambas condiciones, $F(1,74)=.327$, $p < .05$, y se realizó un ANCOVA de las diferencias posttest-pretest que indicó diferencias significativas, $F(1,74)=8.46$, $p < .001$, siendo el tamaño del efecto moderado ($r = .68$). Estos datos ponen de relieve una importante mejora del desarrollo del vocabulario, de la construcción morfosintáctica y de la semántica relacional en la producción de las estructuras textuales atribuible al programa de intervención.

CAMBIOS EN LOS PROCESOS DE COMPOSICIÓN TEXTUAL

Para evaluar si el programa fue eficaz en el desarrollo de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la composición escrita a nivel textual se analizaron los cambios en las puntuaciones logradas en el Test PROESC. El MANOVA pretest realizado para el conjunto de las variables de la prueba puso de manifiesto que no existían diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control, $F(1,74)=1.72$, $p>.05$. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest, $F(1,74)=2.53$, $p<.01$, al igual que en el MANCOVA posttest-pretest, $F(1,74)=2.78$, $p<.01$. Como se puede observar en la Tabla 1, en la variable *planificación de textos narrativos* el grupo experimental obtiene una mejora ($M = .90$), mayor que la conseguida por el grupo control ($M = .38$). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=.372$, $p>.05$. Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos, $F(1,74)=9.47$, $p<.001$, siendo el tamaño del efecto moderado ($r = .58$). En la variable *planificación de textos expositivos* se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ($M=.94$) frente a los del grupo control ($M=.29$). En el ANOVA pretest los datos obtenidos pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1,74)=.564$, $p>.05$. No obstante, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos, $F(1,74)=11.43$, $p<.001$. El tamaño del efecto fue moderado ($r = .66$). Estos datos ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje de los procesos de composición escrita tanto de estructuras narrativas como expositivas atribuible al programa de intervención puesto en práctica.

Tabla 1. Medias y Desviaciones Típicas en comprensión lectora a nivel sintáctico, semántico oracional y textual y resultados del análisis de varianza y covarianza para el grupo experimental y control

GRUPO EXPERIMENTAL (N = 198)							GRUPO CONTROL (N = 177)						EXPERIMENTAL - CONTROL (N = 375)					
PRE		POST		PRE-POST			PRE		POST		PRE-POST		ANOVA PRETEST		ANCOVA PRETEST-POSTEST	ANOVA PRETEST-POSTEST		
Variables	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (1, 74)	d	F (1, 74)	F (1, 74)	d	
BECOLE																		
Ordenación de Palabras	2.12	.43	2.57	.61	.45	.23	2.09	.65	2.62	.62	.53	.72	.42	.23	.421	.43	.25	
Const. E. Sintácticas	1.81	.44	2.46	.42	.65	.31	1.87	.61	2.07	.53	.20	.68	.21	.12	6.14**	7.12**	.38	
PROESCRI																		
Estr. Léxica Estr. Morfosintáctica Planificación Guiada	1.54	.45	2.17	.24	.63	.38	1.56	.47	1.92	.53	.36	.61	.342	.26	3.25*	5.15*	.27	
	1.47	.63	2.14	.37	.67	.53	1.51	.63	1.70	.42	.19	.73	.532	.48	6.41**	7.52**	.56	
	1.43	.72	2.31	.56	.88	.46	1.45	.72	1.69	.61	.24	.38	.327	.64	9.57***	8.46***	.68	
PROESC																		
Pl. Textos Narrativos	1.67	.51	2.57	.34	.90	.51	1.70	.54	2.08	.36	.38	.53	.372	.53	8.32***	9.47***	.58	
Pl. Textos Expositivos	1.54	.67	2.48	.43	.94	.42	1.57	.42	1.86	.54	.29	.36	.564	.61	10.26***	11.43***	.66	

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era conocer el efecto que presenta la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de composición escrita mediante el empleo de las destrezas de pensamiento a través de grupos interactivos en el aprendizaje del proceso de composición escrita.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción mediante las destrezas del pensamiento favorece la capacidad de pensar sobre el proceso de producción de la escritura. Eso puede deberse a que mediante su utilización se hace “visible el pensamiento”, lo que permite sacar el máximo partido a las ayudas que facilitan tanto los organizadores gráficos como los mapas de pensamiento. De igual modo, estos logros se atribuyen a las aportaciones tanto personales como grupales que ofrece la reflexión compartida entre los propios compañeros durante todo el

proceso de construcción de la producción textual. De hecho, son varios los estudios que han demostrado el efecto positivo de la reflexión compartida en el aprendizaje de los estudiantes (Quinton y Smallbone, 2010; Coulson y Harvey, 2013; Gutiérrez, 2016).

Atendiendo a los diferentes niveles de composición de la escritura, se comprueba que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control en la capacidad de composición a nivel discursivo y sintáctico, lo que refleja que el programa implementado permite captar e integrar las relaciones sintagmáticas dentro del enunciado. Eso indica que la enseñanza de estrategias que potencien la elaboración de estructuras sintácticas mediante la previa generación y organización de ideas favorece la elaboración del significado textual ya desde el nivel sintáctico-semántico oracional.

Respecto al desarrollo léxico, los datos recogidos señalan que los resultados del grupo experimental son superiores a los logrados por el grupo control, lo que pone de manifiesto que las aportaciones colectivas que hacen los compañeros incrementan la riqueza léxica del alumnado, como consecuencia de expresar en voz alta las ideas y reflexiones personales que cada uno va realizando sobre el proceso de producción escrita.

De igual modo, los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en la composición morfosintáctica y en la semántica relacional, lo que se evidenció en la producción de oraciones funcionales con componentes gramaticales, así como en la capacidad para emplear de forma eficaz oraciones de diferente tipología respetando el orden lógico de los elementos que las integran. Se interpreta que la intervención puesta en práctica favoreció los procesos de producción escrita desde los primeros niveles de composición, lo cual puede deberse a que al compartir entre varios compañeros sus aportaciones se revisan mutuamente sus producciones y realizan cambios para mejorar la estructura del texto. Estos datos coinciden con los resultados de otros estudios en los que se ha demostrado el efecto positivo de las discusiones entre los compañeros ya que permiten retroalimentar sus producciones escritas (Lundstrom y Baker, 2009; Lam, 2010). En este trabajo se amplía con una mayor concreción sobre los diferentes niveles de composición escrita.

Además, el programa de intervención contribuyó de manera relevante a la mejora de los procesos de planificación, poniéndose de manifiesto en la capacidad para sintetizar, resumir y reordenar las ideas a partir de la información que se va generando, en el uso de los mecanismos de coherencia y cohesión textual, y en los diferentes aspectos que contribuyen a una mejora de la capacidad para elaborar el texto en función de las demandas de la situación comunicativa. Se denota de

igual modo un incremento en la capacidad reflexiva y en la regulación del propio proceso de composición en el alumnado participante en el programa, lo que puede ser debido a las preguntas que guían al alumnado durante las distintas fases de la construcción de la escritura. Estos aportes coinciden con las conclusiones de otros estudios en los que se ha demostrado la eficacia que presentan las instrucciones y el establecimiento de metas para la mejora de la composición escrita (Brunstein y Glaser, 2011; Lane, Harris, Graham, Driscoll, Sandmel, Morphy, Hebert, House y Schatschneider, 2012).

Respecto al desarrollo de las habilidades que contribuyen a la mejora en los distintos procesos de composición textual: planificación, producción y revisión, los datos obtenidos por el grupo experimental evidencian las mejoras logradas respecto a sus homólogos del grupo control, lo que pone de manifiesto que el alumnado participante en el programa ha mejorado de manera significativa, entre otros aspectos, en: la capacidad para definir los objetivos de escritura, generar ideas diversas y creativas, expresar la información de manera ordenada en diferentes párrafos, verificar la consecución de los objetivos establecidos durante la elaboración del texto y comparar, al finalizar, la composición producida con los planes establecidos. Una explicación de estos logros puede deberse a la ayuda que proporcionan los organizadores gráficos y los mapas mentales, ya que favorecen tanto la autorregulación como el incremento de la conciencia y el control del proceso de composición (Gutiérrez y Díez, 2016). Al igual que otros autores (Fidalgo, García, Torrance y Robledo, 2009; Paquette, 2009; Lam, 2010) consideramos que la instrucción específica en el aprendizaje de la producción escrita se verá favorecido en la medida en que se ayude a los estudiantes a comprender las demandas de la tarea y se promuevan estrategias específicas que faciliten la adquisición de la producción escrita, máxime si las aportaciones personales se complementan con las de otros compañeros, ya que mediante propuestas didácticas que fomenten la interacción entre los iguales se posibilita hacer explícitas las estrategias que tanto el profesor como los propios compañeros van utilizando para construir la producción del texto.

En definitiva, este trabajo es relevante para la mejora de la composición escrita, por lo que a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de las estrategias de composición, en concreto hacia aquellas que contribuyan a la consideración de los elementos de la situación de comunicación, a la generación y organización de ideas, a la estructuración general del texto mediante el apoyo de organizadores gráficos y a la revisión de la producción textual mediante la incorporación de dinámicas que favorezcan la puesta en común, el análisis reflexivo y el pensamiento en voz alta en grupos interactivos, en cuanto que las aportaciones de los distintos compañeros a través de la reflexión individual y colectiva puede

considerarse una medida eficaz para la adquisición de las estrategias de aprendizaje de la escritura. Una limitación de este trabajo, que sería interesante considerar en futuros estudios, es que no se atendió a determinadas variables a las que los niños se hallan expuestos, como son las prácticas de escritura realizadas en el ámbito familiar, así como el grado de motivación que presentan los alumnos hacia este tipo de aprendizajes, que de igual modo pueden resultar determinantes en el proceso de aprendizaje de la composición escrita.

Fecha de recepción del original: 14 de septiembre 2016

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 8 de enero 2018

REFERENCIAS

- Agustí, M., Ballart, M. y García, M. (2014). Aprender a leer con la lectura compartida: otra lectura es posible. *Aula de innovación educativa*, 231, 39-43.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita. Interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- Arroyo, R. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 167-184.
- Artiles, C. y Jiménez, J. E. (2007). *PROESCRIP Primaria. Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Brunstein, J. y Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skill: A randomized control trial. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 922-938.
- Camps, A. y Castelló, M. (2007). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Base teórica y práctica*. Madrid: Visor.

- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje –2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa*. Madrid: Cepa.
- Coulson, D. y Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401-413.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. y Ruano, E. (2003). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Toulou, S. (2008). Production écrite et difficultés d'apprentissage. *Diptyque*, 13, 43-92.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fidalgo, R., García, J., Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- Fidalgo, R., Torrance, M. y Robledo, R. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- Flower, L. y Hayes, J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-60.
- Galve, J. L. (2005). *BECOLE. Batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.
- García, A. (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de educación*, 348, 309-330.
- Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assessment. *Reading and Writing*, 21, 1-2.
- Graham, S., Harris, K. y Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1996). Teaching writing strategies within the context of a whole language class. En E. McIntyre y M. Pressley (Eds.), *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language* (pp. 155-175). New York: Christopher-Gordon.

- Gutiérrez, R. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. *Aula abierta*, 42, 22-27.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2016). Mejora del proceso de planificación de la expresión escrita mediante el uso de mapas mentales. En *actas del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1413-1414). Toledo: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Gutiérrez, R. y Luque, A. (2014). Estudio comparativo de las ideas del alumnado sordo y oyente sobre los procesos de escritura y sus dificultades. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 32(2), 305-324.
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah: Erlbaum.
- Inga, M., Rojas, P. y Varas, F. (2013). El nivel de coherencia, cohesión y ortografía de los profesores de Educación básica regular de Lima metropolitana. *Investigación educativa*, 17(2), 169-184.
- Jiménez, M.C. y Velilla, R. (1993). *Estrategias textuales. Taller de escritura 2*. Barcelona: Edunsa.
- Lam, R. (2010). A peer review training workshop: coaching students to give and evaluate peer feedback. *TESL Canada Journal*, 27(2), 114-127.
- Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E. y Schatschneider, C. (2012). Self-Regulated strategy development at tier 2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A Randomized control trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 322-353.
- Lundstrom, K. y Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science, Volume 1*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Paquette, K. (2009). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: an investigation of elementary students' writing. *Literacy Research and Instruction*, 48, 28-38.
- Quinton, S. y Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote

- student reflection and learning - a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125-135.
- Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Revista Signa*, 25, 879-901.
- Salvador, F. y García, A. (2005). Metodología de la investigación. En F. Salvador (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe.
- Scardamania, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-63.
- Valencia, M. y Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- Wakabayashi, R. (2013). The Effects of the Peer Feedback Process on Reviewers' Own Writing. *English Language Teaching*, 6(9), 177-192.

